



www.mecsj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSI)

العدد الثاني و العشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان

The Extent of Practice Verbal Classroom Questions Skills By The First Field Females Teachers in The First Cycle in Al-Buraimi Governorate Sultanate Of Oman

د. محمد بن صالح بن محمد العجمي
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
جامعة صُحار – سلطنة عمان
Majmi3@su.edu.om

أميرة بنت حمد بن علي النعيمي
معلمة لغة عربية
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان
171068@students.su.edu.om

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي، كما هدفت إلى تعرف مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها من قبل معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، ولتحقيق هدفي الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، أما أدواتها فتمثلت في بطاقة ملاحظة، طبقت على 25 معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية. وتوصلت الدراسة إلى: أن مستوى الممارسة بشكل عام لمحاور الدراسة كانت ضمن الدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي 3.06، وحصل المحور الأول صياغة الأسئلة الصفية الشفوية على أعلى متوسط حسابي 3.22، بينما حصل المحور الثاني طرح الأسئلة الصفية الشفوية على متوسط حسابي 3.17، أما المحور الثالث تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية فقد حصل على أقل متوسط حسابي 2.79.

وجاءت مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان بدرجة متوسطة، إذ بلغت نسبة أسئلة التذكر 96.6% وهي نسبة عالية، ونسبة أسئلة الفهم 89% وهي نسبة عالية، ونسبة أسئلة التقويم 88.6% وهي نسبة عالية أيضاً، بينما جاءت أسئلة التطبيق بنسبة 44.6% وهي نسبة متوسطة، وكذلك أسئلة التحليل 43% وهي نسبة متوسطة، أما بالنسبة أسئلة التركيب فقد بلغت 14% بمستوى منخفض جداً.



www.mecsj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني و العشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالاهتمام بعقد الورش التدريبية لتدريب معلمات المجال الأول على مهارات الأسئلة الصفية الشفوية لرفع كفاءة التعامل معها من حيث الصياغة والطرح والتلقي، والاستفادة من البرامج التدريبية في حلقات الإنماء المهني، كما أوصت الدراسة باهتمام الإشراف التربوي والإدارة المدرسية بالمتابعة الفاعلة لمدى ممارسة مهارات الأسئلة الصفية الشفوية من قبل معلمات المجال الأول، وفق التصنيف المعدل لمستويات بلوم الذي يحذف التركيب ويحل محله الإبداع في المستوى الأخير.

الكلمات المفتاحية: معلمات المجال الأول، الحلقة الأولى، مهارات الأسئلة الصفية الشفوية.

Abstract

The study aims to measure the extent to which the first filed female teachers in the first cycle schools at Al-Buraimi Governorate are practicing the skills of the verbal classroom questions. It also aims to identify the levels of the verbal questions that are commonly used by these teachers. To achieve this aims of the study, the researchers adopted the descriptive approach, and they used an observation checklist that was applied on 25 teachers, who were chosen by the randomly cluster method. The study found that the overall level of practicing the study aspects was within the intermediate level, with an average of 3.06. The first aspect, "Formulating the verbal classroom questions," received the highest average of 3.22, followed by the second aspect, "Asking the verbal classroom questions" with an average of 3.17. While the third aspect "Receiving the answers of the verbal classroom questions" received the lowest average of 2.79. The study also found that the levels of the verbal classroom questions that are commonly used by the first field female teachers in the first cycle schools at Al-Buraimi Governorate were average. The percentage of the memorization questions is 96.6%, the percentage of the understanding questions is 89%, the percentage of the evaluation questions is 88.6%, and all three percentages are considered high percentages.



www.mecsj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني و العشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

The percentage of the application questions, it reached 44.6%, which is a medium percentage, just like the percentage of the analyzing questions, which reached 43%. Lastly, the percentage of the synthesis questions is 14%, which is a rather low percentage.

In the light of the results, the researcher recommended to pay more attention to conduct training workshops to train the first field female teachers on using the skills of verbal classroom questions, and to benefit from the training programs of the professional development programs. The researcher also recommends that the supervisors, the first teachers, and the school administration should actively follow-up the practicing of the verbal classroom questions skills by the first field teachers, according to the modified classification, which removes the structure and replace it with creativity at the last level.

Keywords: The First Field Females Teachers, The first cycle schools, Verbal Classroom Questions Skills.



المقدمة

التدريس من العمليات التي تحتاج إلى جهد وتخطيط متقن عند مزاولتها، فهو ليس كالأعمال الأخرى، إذ إن المعلم يتعامل مع نماذج ومستويات متعددة من الطلبة؛ لذلك ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة؛ حتى يتمكن كل طالب من تطوير شخصيته ضمن هذه الفروق الفردية التي يتصف بها. وكل ذلك بهدف بناء أجيال مواكبة للتغيرات ومتطلبات مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، التي منها مقدرتهم على توظيف مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، والتفاعل والتواصل الإيجابي مع البيئة؛ لذلك تعد عملية التدريس عملية مهمة في المنظومة التعليمية التعلمية، إذ تتطلب تفاعلاً جيداً بين الطالب والمعلم، فيُعد المعلم فيها رسلاً والطالب مستقبلاً مرة، ويكون الطالب رسلاً والمعلم مستقبلاً مرة أخرى، ويكون الطالب رسلاً وكذلك الطالب مستقبلاً في مرات أخرى، ويعتمد هذا على عوامل عديدة منها المقدره على توظيف الأسئلة الصفية الشفوية بصورة جيدة في التعلم الصفي (صويلح، 2006). ويتصف المعلم بالفاعلية والكفاءة عندما يستطيع أن يكون قادراً على إقناع طلبته دون استثناء بالعمل الجاد بمستوى عال، وهذا يعني أن يوظف طاقاته التدريسية إلى أقصى حد ممكن وبطريقة سليمة؛ من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة في التربية والتعليم (بركات، 2010)، ولذلك فعليه أن يوظف وسائل لتنمية التفكير من خلال الارتقاء بمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، والتي تعتبر من أبرز أساليب التعلم التي تأخذ المعلم نحو الابتكار والإبداع.

وأوضح قطامي (2004) أن الأسئلة الصفية الشفوية تأخذ حيزاً كبيراً من وقت العملية التعليمية، إذ يحتاج المعلمون وقتاً كافياً من عملية التدريس لإيصال المعلومات والأفكار للطلبة، وذلك من خلال المناقشات وطرح الأسئلة المختلفة التي ينتج عنها إثارة القدرات العقلية والتفكير لدى الطلبة. فالأسئلة التي يطرحها المعلمون على طلبتهم تعد أداة تواصل لزيادة الدافعية، وتحقيق الأهداف العلمية، وتتكون الأسئلة الصفية الشفوية من ثلاث مهارات أساسية: مهارة صياغة الأسئلة، ومهارة طرح الأسئلة، ومهارة تلقي الإجابة (إبراهيم، وحسيب الله، 2002).

ويرى الشمري (2005) أن من أجل تطبيق الأسئلة الصفية الشفوية بصورة جيدة، ينبغي على المعلم أن يكون ملماً بجميع مستويات الأسئلة الصفية الشفوية كما صنفها "Bloom" بلوم؛ لتحقيق توازن مناسب بين الأسئلة عالية المستوى والمتدنية المستوى، فلا يقف عند مستوى المعرفة، والفهم، والتطبيق فقط، بل يتخطاها لتشمل مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.



ونظراً للتغيير في طبيعة العمليات العقلية بما يتوافق مع طبيعة المعرفة والمهارات في القرن الحادي والعشرين، فقد قام "Lauren Anderson" لورين أندرسون بإدخال تعديل على تصنيف "Bloom" بلوم من خلال حذف مستوى التركيب واستبداله بمستوى الإبداع الذي أصبح في قمة الهرم، يليه مستوى التقويم بعد أن كان في قمة الهرم، وهذا يؤكد على أهمية الإبداع في الأسئلة الصفية الشفوية من خلال نوعية الأسئلة المصوغة والمطروحة، وفي المقابل لها نوعية إجابات تقوم على الإبداع والابتكار من قبل الطلبة. كما اقترح "Lauren Anderson" لورين أندرسون تغييرات تساعد المعلمين في توظيف الأسئلة الصفية الشفوية؛ لتحسين الصلة في التركيز على القدرات الإبداعية للطلبة من خلال إضافة مستوى الإبداع في التصنيف وجعله كأعلى مستوى بناء على التفكير الذي تم تطويره من خلال مستويات المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع؛ بهدف مساعدة المعلمين على تطوير مهارات التفكير العليا من خلال صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، وطرحها وتلقي إجابات ذات مستويات عالية بشكل يتناسب مع قدرات الطلبة؛ لتنمية التفكير الإبداعي الذي يمكنهم من الإجابة عن أسئلة المدارك العليا كالأسئلة الصفية الشفوية، والاختبارات، والمسابقات، والأنشطة الصفية، وغير الصفية، كما سيساعد التصنيف المعدل على وقوف المعلمين على مستويات نمو الطلبة المعرفية، وتحديد الصعوبات بدقة أكثر (القاسم وعسيري، 2016).

ولذلك كان من الضروري أن تهتم وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، من خلال البرامج التدريبية التي تنفذها لمعلمات المجال الأول ومشرفاته التربويات، وتطوير أدوات قياس أداء المعلمات في الموقف الصفّي، والتي من بينها قدرة معلمات المجال الأول على توظيف مستويات الأسئلة الصفية في المواقف التدريسية بكفاءة (وزارة التربية والتعليم، 2014). كما اهتمت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بمهارات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، وطرحها، وتلقي الإجابة عنها، من خلال إضافة بند في استمارة تقييم أداء المعلم يهتم بمهارة الأسئلة الصفية الشفوية وتنوعها وفعاليتها، ويتم متابعة تنفيذ هذا البند من قبل المشرفات التربويات والمعلمات الأول والإدارة المدرسية، كما وفرت وزارة التربية والتعليم توصيفاً لشرح بند مهارة الأسئلة الصفية وتنوعها مرفق مع الاستمارة الإشرافية، وكيفية قياسه من قبل المعنيين بالمتابعات الفنية (وزارة التربية والتعليم، 2016).



ومن كل ما سبقت مناقشته يمكن تقرير ضرورة الاهتمام بالأسئلة الصفية الشفوية في الموقف التدريسي؛ كونها من الوسائل المهمة في إثارة دافعية الطلبة، وتنمية تحصيلهم الدراسي، وتحفيزهم على المشاركة، والتغلب على الشعور بالملل، وقلة الانتباه لديهم، وهي أداة مناسبة يتم من خلالها النقاش والمداخلة، ومراعاة استمرار نشاط الطلبة، وهي وسيلة من وسائل تقويم أداء الطلبة أثناء الحصة الدراسية، والتحقق من مدى صلاحية الأنشطة والأساليب والوسائل التي يوظفها المعلم، ولعل الأمر الأبرز في هذا الجانب قدرتها على الارتقاء بمستويات تفكير الطلبة وعمليات الإبداع لديهم.

وقد أشار الجلاذ (2001) إلى أن مهمة الأسئلة الصفية الشفوية قد تعدت كونها من وسائل الكشف عن مستوى التحصيل المعرفي للطلبة، إلى اعتبارها أداة فاعلة في تحقيق مجموعة من الأهداف، منها: بناء المفهوم الذاتي الإيجابي للطلبة، وتشجيعهم على البحث الذاتي عن المزيد من المعلومات، ومساعدتهم على تطبيق ما يتعلمونه من مصطلحات ومفاهيم، وتشجيعهم للمشاركة الفاعلة في المواقف التعليمية، وفحص مستوى استيعابهم للواجبات المنزلية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. وبين Emily, Marletta, Dorothy, & Judy (2001) أن طرح الأسئلة الصفية الشفوية يسهم في إثارة اهتمام الطلبة بموضوع الدرس الجديد، وتحفيزهم على المشاركة والانتباه، وتهيئتهم لتعلم معلومات جديدة. وتؤكد دراسة Xiaojia (2011) أن الأسئلة الصفية الشفوية تساعد على تحفيز الذاكرة، وتطور التخيل، وتشجع على إيجاد حلول مناسبة للمشكلات، بالإضافة إلى أن المعلم يستخدم الأسئلة الصفية لضبط الصف، كما يتفق الجلاذ (2001) مع دراسة Xiaojia (2011) في أن المعلم الناجح من تتوافر لديه مهارات معينة تمكنه من تحقيق التدريس الفاعل، وخاصة: مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، وطرحها، وتلقي الإجابة عنها؛ كونها ذات تأثير قوي على تفكير وتعلم وفاعلية الطلبة. بالإضافة إلى ذلك فإن الأسئلة الصفية الشفوية تؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية؛ لأنها تنير اهتمام الطلبة في موضوع الدرس، وتجعل تركيز الطلبة وانتباههم على الهدف المراد تحقيقه من الدرس، كما أنها تدرّب الطلبة على استخراج بعض الأفكار، والمصطلحات، والمفاهيم الواردة في الدرس، وتساعد المعلم على اكتشاف اهتمامات كل طالب، وقدراته، ومعارفه، ومهاراته، التي بدورها تؤدي إلى تنشيط المناقشة الصفية، واستعراض وتلخيص النقاط المهمة، والتحقق من فاعلية موضوع الدرس لدى جميع الطلبة (Newmann, 2008).



www.mecsaj.com/ar

كما تعمل الأسئلة الصفية الشفوية على تحفيز الطلبة وحثهم على الاهتمام بالتعلم وتوجيههم نحو التفكير بشكل منطقي للإجابة عن أسئلة المعلم من خلال تسلسل محدد أو لهدف معين يتم الوصول إليه أثناء المناقشات الصفية (عباس، والبشير، 2008)، وقد أشارت Kerry (2002) إلى أن الأسئلة الصفية الشفوية تقوم بدور مهم في عمليات التدريس والتعلم؛ لأن إنجاز الطلبة ومستوى مشاركتهم يعتمد على نوع الأسئلة التي يقوم المعلم بصياغتها، وطرحها، وتلقي إجاباتها أثناء التفاعل الصفوي، كما أكدت Kerry على أن الأسئلة الصفية الشفوية تساعد الطلبة على إتقان مهارة الحوار والمناقشة الصفية والتخلص من شعور الخوف والخجل؛ ومن هنا يمكن للباحثين أن يقرروا أن على معلمات المجال الأول توظيف الأسئلة الصفية الشفوية التي تعزز النشاط العقلي لدى الطلبة، فطرح مثل هذه الأسئلة يجعل الطلبة يشعرون بأنهم يشاركون ويساهمون في الدرس، وهذا يمكنهم من الوصول للإجابة الصحيحة بأنفسهم دون أن تقدم المعلمة أية تلميحات تأخذ بهم إلى الإجابة، وبهذا فإن المطلوب من المعلمة أن تصوغ الأسئلة الصفية الشفوية صياغة جيدة وتطرحها في مستوى واضح، وتتلقى الإجابة عنها باحترافية تربوية.

وتفقد هذه النتيجة المنطقية إلى التطرق إلى ممارسات المعلمات في المجال الأول للأسئلة الصفية الشفوية أثناء التفاعل، إذ ينبغي فيها توزيع الأسئلة الصفية الشفوية على جميع جوانب الدرس في المقدمة، والعرض، والخاتمة، وأن تُكتب على السبورة بعض الأسئلة خاصة إذا كانت أسئلة محورية؛ للتعرف على حاجات الطلبة واستعدادهم وتوضيح نواحي نجاحهم، أو إخفاقهم؛ لذلك تعد مهارة صياغة، وطرح، وتلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية وتوظيفها وتنوع مستوياتها حسب تصنيف "Bloom" بلوم واحدة من الكفايات الأساسية التي ينبغي على المعلم أن يمتلكها بالممارسة والتدريب، وأن تكون أسئلته متسلسلة، ومتراصة وفق استراتيجية واضحة (العياصرة، 2004).

ويؤكد Toni & Parse (2013) أن على المعلم توظيف الأسئلة الصفية الشفوية ذات القدرات العليا أثناء تعليم الطلبة للقواعد، والمعارف، والمهارات؛ ليستطيعوا التفكير بمستوى عالٍ، وأن يعزز المعلم مشاركة الطلبة من خلال توجيههم إلى تحسين قدراتهم على الإنصات الجيد للأسئلة المطروحة، ويمكن للمعلم تطوير ممارسته لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية من خلال تسجيل محتوى الدرس التعليمي على شريط فيديو، ثم يقوم بمشاهدته؛ ليساعده ذلك على التعرف على المهارات التي أتقن أداءها أثناء التفاعل الشفوي، ومهارات الأسئلة التي أظهر قصورًا في ممارستها، وبالتالي يعمل على تطوير هذه المهارات ذاتياً،



أومن خلال حضور البرامج التدريبية المتعلقة بمهارات الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الصياغة، والطرح، والتلقي (العياصرة، 2005). ومن هنا يرى الباحثان بأنه ينبغي على معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي أن تكن متمكنات من ممارسة الأسئلة الصفية الشفوية بالطريقة الصحيحة؛ لأنها تتعامل مع جيل في مرحلة التنشئة، فتطوير الأداء في الأسئلة الصفية الشفوية والأدوات في الموقف الصفّي يعكسُ أثره على تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، وتنمية قدراتهم العقلية بالمستوى المطلوب، لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم. ومن المهارات التي ينبغي أن تطور معلمات المجال الأول أداءهن فيها ما يلي:

1. **مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:** من مهارات الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الصياغة ألا يصوغ المعلم أسئلة ضعيفة أو غامضة المعنى؛ لأنها تؤدي إلى ضعف استجابات الطلبة، نتيجة فهمهم للمعنى الحقيقي من السؤال، إذ يأخذ الطلبة وقتاً أطول من الزمن المخصص للإجابة، وبالتالي يُعطي الطلبة إجابات غير مؤكدة، فيشعر المعلم والطلبة بعدم الرضى عن الإجابات، وبذلك قد يقوم المعلم بتوبيخ الطلبة لافتقارهم إلى الاهتمام والفهم، وينتج عن ذلك ضعف حماسة الطلبة، ومن ثم الانسحاب من المشاركة الفاعلة. ويمكن للمعلم تجنب الصياغة الضعيفة من خلال الصياغة الجيدة للأسئلة واختيار العبارات بعناية مع مراعاة المستوى التعليمي للطلبة، وقدراتهم العقلية (أبو عواد، وأبو سنينة، 2014). ويشير العقيل (2003) إلى أن من مهارات صياغة المعلم للأسئلة الصفية الشفوية أن تكون صياغة السؤال الموجه للطلبة صياغة إجرائية، ويحدد المطلوب فيه بدقة، ويكون السؤال مختصراً، وبلغة سهلة بعيدة عن التعقيد، ويصاغ السؤال لهدف مخطط له في الدرس، إذ يتبع المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية الشفوية أسلوب التسلسل حسب مقتضيات الدرس، مع مراعاة صياغة المعلم لمستويات التفكير العليا للأسئلة التي تحفز عقل الطالب على توليد أفكار إبداعية. كما وضع التربويون مهارات لصياغة الأسئلة الصفية الشفوية صياغة جيدة، تتمثل في أن يتضمن السؤال مطلباً واحداً؛ لكي يتمكن الطلبة من الإجابة عنه، وأن ينوع المعلم في مستويات الأسئلة الصفية الشفوية إذ تتدرج من المعرفة إلى الفهم، والتطبيق، ومنها إلى التحليل والتركيب، ثم التقويم والإبداع؛ كما يصوغ المعلم الأسئلة التي تساعد الطلبة على التفكير في الإجابة لا التخمين (Toni & Parse, 2013).



2. **مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية:** الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء التدريس تؤثر في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، إذ يوجد ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المعلم، وبين مستويات الأسئلة التي يوجهها المعلم وصفاتها من حيث الصياغة الصحيحة وطرح تلك الأسئلة عليهم مع مراعاة للشروط التربوية المحددة لذلك. وقد أكدت نتائج دراستي اليحيائي (2002) والكندي (2006) المتعلقين بمهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية ضرورة إعادة النظر في الأسئلة التي يطرحها بعض المعلمين، والتي يعتبر حسن التخطيط لها وطريقة طرحها على الطلبة من أبرز مقومات نجاحها؛ لذلك يتطلب من المعلمين التركيز على نوعية الأسئلة من حيث صياغتها وطرحها، وتلقي الإجابة عنها في الموقف الصفّي. كما أشار كل من Boyd, Hymer & Lockney (2015) أنه يتطلب من المعلم أثناء طرحه للأسئلة الصفية الشفوية في الموقف الصفّي أن يراعي شروط طرح السؤال الجيد، إذ طرح المعلم سؤالاً ذا مستوى عالٍ ولم يتلق إجابة من الطلبة، فإنه يجب عليه إعادة صياغة السؤال ثم طرحه مرة أخرى ليتناسب مع قدرات الطلبة، كما يفترض أن يقوم المعلم بطرح الأسئلة الصفية الشفوية بلغة بسيطة موجزة، و مترابطة من الكلمات، فإذا كان الطلبة لا يعرفون معنى الكلمات، فلن يكونوا قادرين على إجابة السؤال، فالمعلم يطرح الأسئلة لقياس مدى إدراك الطلبة لموضوع الدرس. ويؤكد شحاتة (2016) أن من مهارات المعلم أثناء طرحه للأسئلة الصفية الشفوية ألا تكون الأسئلة سهلة للغاية بحيث تكون الإجابة واضحة لجميع الطلبة، بل يجب تحدي الطلبة لتطبيق معارفهم وخبراتهم، وتجنب استخدام الأسئلة الموضوعية التي يتم الإجابة عنها بنعم أو لا، وصح أو خطأ؛ لأن نسبة التخمين فيها عالية، ويكون لدى الطالب فرصة لتصحيحها، ما لم تكن هذه الأسئلة متبوعة مباشرة بسؤال "لماذا" أو "كيف". كما يجب أن تكون الأسئلة مبنية حول نقاط التدريس الرئيسية للدروس، أما إذ كان الغرض من طرح الأسئلة تقييم التعلم أو لتأكيد تحقيق الأهداف، فلا بد للمعلم من إعدادها مسبقاً وكتابتها في خطة الدرس.

3. **تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية:** يعد تعامل المعلم مع إجابات الطلبة عن الأسئلة الصفية الشفوية المطروحة، إحدى المهارات الأساسية في توظيف السؤال وتحقيق الهدف منه، سواء في كيفية تلقي الإجابة أم في زمن الإجابة، فثمة استراتيجيات عامه ينبغي للمعلم معرفتها؛ ليتمكن من التعامل الإيجابي مع إجابات الطلبة، بما يتناسب مع طبيعة الإجابات المطلوبة وأهدافها؛ ولذلك أشار آل حيدان (2008) إلى أن مهارة تلقي المعلم لإجابات الطلبة أثناء التفاعل الصفّي، تعد من الأركان الأساسية في العملية التدريسية،

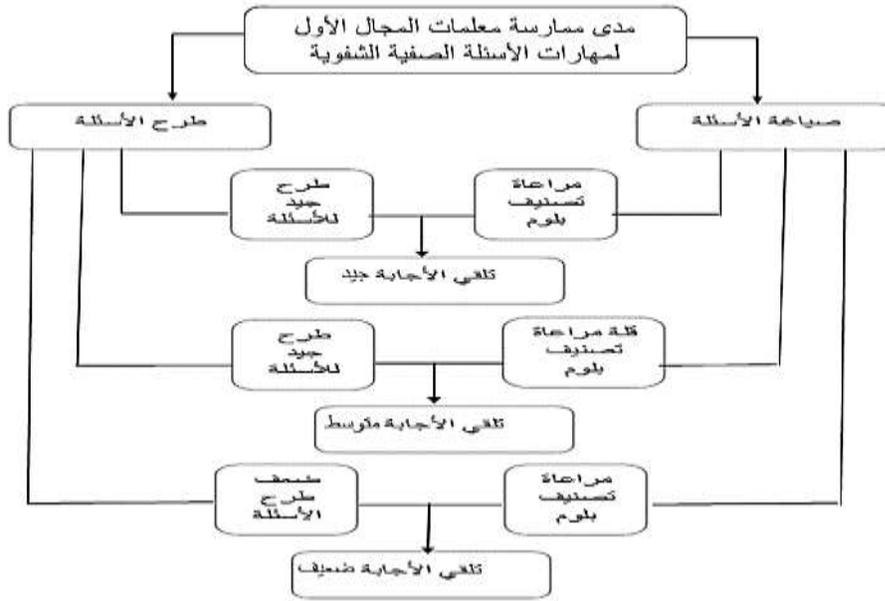


مع تركيز المعلم على نوع الإجابة التي يقدمها الطلبة؛ لتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وعلى المعلم تقبل إجابات الطلبة بغض النظر عن كون الإجابة صحيحة أو خاطئة مع مراعاة تصحيح الإجابة الخاطئة، وتجنب عقاب الطلبة الذي من شأنه أن يؤثر سلباً على مشاركتهم. ويرى Newmann (2008) أن هناك بعض المهارات التي ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بها عند التعامل مع إجابات الطلبة، فبعد طرح السؤال ينبغي عليه أن يتوقف لمدة من 3 إلى 5 ثوانٍ تقريباً (اعتماداً على مدى تعقيد السؤال) للسماح لجميع الطلبة بالتفكير في الأمر وإعطاء الإجابة. وخلال فترة الانتظار ينظر المعلم إلى جميع الطلبة في الفصل الدراسي. وتشير حلاوة (2016) إلى أن من مهارات تلقي الإجابة أن يقبل المعلم الإجابة من الطالب مع الثناء على صحتها بعبارات مشجعة، ويمدح المعلم إجابة الطالب المفكر المبدع بعبارات لفظية، فيقوم المعلم بتكرار بعض إجابات الطلبة بحماس وصوت مسموع ليستوعبها الجميع.

4. كما ينبغي على المعلم تجنب التعليق السلبي على إجابات الطلبة الخاطئة التي قد تؤثر على نفسية الطالب في المشاركة الصفية وشعوره بأنه سيقع في الخطأ؛ لذلك على المعلم إعطاء الطالب فرصة للإجابة وعدم مقاطعته حتى يشعر الطالب بأن إجابته ذات أهمية، كذلك على المعلم أن يستعين بالإيحاءات والإشارات غير اللفظية التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الإجابة كتعبير الوجه، وطأطأة الرأس، وحركة اليد والعين؛ ولذلك فمن الطبيعي أن تعتمد معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى تطوير مهارتهن وقدراتهن على آليات صياغة الأسئلة الصفية وطرحها في الموقف الصفّي وتبقي الإجابة عنها بما يؤدي إلى بلورة موقف تعليمي نشط يرتقي بمستوى تعلم الطلبة.

وتعد النظرية السلوكية للعالم "Skinner" سكينر، والنظرية البنائية للعالم "Jean Piaget" جان بياجيه من النظريات التي تتفق معها الدراسة الحالية في أهمية ممارسة المعلمين للأسئلة الصفية الشفوية حسب تصنيف "Bloom" بلوم للأهداف التعليمية، والتي تؤكد كل منهما على أن المعلم هو المحور الذي يساعد الطلبة على تحقيق هويتهم الفكرية العقلية من خلال قيامه باحترام آراء الطلبة وأفكارهم، وطرح أسئلة تشجع مستويات التفكير العليا؛ حتى يتحدى بها عقول الطلبة للوصول إلى ما وراء معرفة الحقائق وحفظ المعلومات، مع الأخذ في الاعتبار وضع مهلة تفكير كافية لتلقي الإجابات أو التعليقات أو المقترحات، كما أكد كل منهما على أن الأسئلة الصفية الشفوية تحفز الطلبة على التفكير والاستجابة بشكل فاعل من خلال المحفزات الخارجية،

كما أشار "Jean Piaget" جان بياجيه إلى أن التعلم عملية يقوم فيها المتعلم ببناء المعنى واكتساب المعرفة بناءً على تجربته الخاصة، ويرى أن التعليم يستخدم لتطوير العقل، وليس فقط لتذكر ما يتم تعلمه. (Zhang,2018). والشكل التالي (1) يوضح ذلك.



شكل (1) نموذج ممارسة الأسئلة الصفية الشفوية من تصميم الباحثين

ويتضح من الشكل (1) أنه يوجد ارتباط بين كل من مهارة: (صياغة الأسئلة، وطرح الأسئلة، وتلقي الإجابة) بتكوين علاقات في مستويات مختلفة، بدءًا من مستويات صياغة الأسئلة إلى مستويات طرح الأسئلة ومرورا بمستويات تلقي الإجابة؛ بهدف تحقيق مستوى مناسب من التمكن في هذه الممارسة، إذ يرى الباحثان أنه عندما تراعي المعلمة الصياغة والطرح الجيدين للأسئلة الصفية الشفوية يكون تلقي الإجابة غالباً بمستوى جيد، أما عند وجود ضعف في صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وفي المقابل الطرح الجيد للأسئلة ينتج عنه تلقي إجابة غالباً بمستوى متوسط، أما إذا تم مراعاة تصنيف " Bloom " بلوم في صياغة الأسئلة وكان طرح الأسئلة ضعيفاً يكون تلقي الإجابة بمستوى ضعيف. وقد أفادت هذه الدراسة من النظرية السلوكية والبنائية، من خلال التركيز على أعمال النشاط الفكري للمعلم وتحفيز التفاعل الصفّي في عملية صياغة الأسئلة الصفية الشفوية،



وطرحها، وتلقي إجاباتها، ويمكن اعتبار أن الصياغة والطرح الجيدان تساعدان الطالب أثناء تلك العملية على تغيير سلوكه تبعاً للبيئة الصفية المحتوية للأسئلة الصفية الشفوية، والتي تبعث على التفكير والتأمل والتقصي، والتي يتفاعل معها الطلبة جميعهم.

ويرى الباحثان أن الأسئلة الصفية الشفوية تعد وسيلة للكشف عن مستويات المعرفة العلمية، فعلى معلمات المجال الأول أن يمتلكن مهارات صياغة الأسئلة، وكيفية طرحها على الطلبة، والتعامل مع إجاباتهم بصفة علمية؛ لذا سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، ومستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى.

مشكلة الدراسة

نال موضوع مهارات الأسئلة الصفية الشفوية اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات قديماً وحديثاً، ومن هذه الدراسات دراسة اليحيائي (2002) حول مستويات الأسئلة الصفية التي يشيع استخدامها، وقد بينت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة تركزت بشكل واضح في المستوى المعرفي من تصنيف " Bloom " بلوم، إذ بلغت نسبتها 98.7% وهي نسبة عالية، أما في المستوى المهاري بلغت نسبة الأسئلة 1.13% وهي نسبة ضعيفة. وتوصلت دراسة العياصرة (2004) إلى أن الأسئلة المعرفية بلغت 69.3% من مجموع الأسئلة الكلي وهي نسبة عالية، بينما بلغت نسبة الأسئلة مهارية 24.5% وهي نسبة متوسطة، والأسئلة الوجدانية بلغت نسبتها 6.2% وتعد من النسب الضعيفة. وكذلك دراسة الكندي (2006) التي هدفت إلى الكشف عن أداء معلمي اللغة العربية في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية في سلطنة عمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم الأسئلة الصفية الشفوية تتركز في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، والفهم، والتطبيق) إذ بلغت نسبة أسئلة التذكر 98.33% وهي نسبة عالية جداً، ونسبة أسئلة الفهم 84% وهي في تقدير الجيد جداً، ونسبة أسئلة التطبيق 39.33% بمستوى جيد، ويقل استخدام معلمي اللغة العربية لمستويي (التحليل، والتركيب) حيث بلغت نسبة أسئلة التحليل 25.67% وهي نسبة متوسطة، ونسبة أسئلة التركيب 9% وهي نسبة ضعيفة، أما بالنسبة لأسئلة التقويم فقد بلغت نسبتها 36.33% بمستوى جيد.



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

أما دراسة بركات (2010) التي هدفت إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، فتوصلت إلى نسب مرتفعة في مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفوية بنسبة 70.7%، وبلغت مهارة تلقي الإجابة نسبة مرتفعة تصل إلى 71.96%. وأجرى عبيدات والعرود (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها، وأظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرة من 11 سنة فأكثر يركزون على أسئلة المعرفة، أما المعلمون الأقل في سنوات الخبرة فيركزون على الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة كالتطبيق، والتحليل، والتركيب.

ويتضح من خلال تتبع نتائج الدراسات السابقة كدراسة اليحيائي (2002)، ودراسة الكندي (2006) عن مهارات الأسئلة الصفية الشفوية أن ترتيب الأسئلة الصفية الشفوية جاء وفق ترتيب " Bloom " بلوم الهرمي لهذه المستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، كما أظهرت نتائجها التركيز على مهارات الأسئلة الصفية المعرفية الدنيا أكثر من التركيز على مهارات الأسئلة الصفية الشفوية المعرفية العليا.

وقد أكدت الاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 الصادرة عن مجلس التعليم في سلطنة عمان أن التعليم هو أهم ركائز التنمية التي تعتمد عليها الدول في تنمية مواردها البشرية (مجلس التعليم، 2017)؛ لذلك تسعى وزارة التربية والتعليم إلى مواكبة التطورات في مجال المعرفة والابتكار، عبر التركيز على كفاءات: التفكير، والتحليل، وحل المشكلات، والإبداع، والابتكار؛ بهدف الوصول إلى مستوى معرفي ومهاري أرقى. وأن قدرة المعلم على توظيف مهارات الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الصياغة والطرح والتلقي بكفاءة تدعم هذه الرؤية بدرجة كبيرة.

وحسب علم الباحثين – بعد اطلاعهما وتقصيها فإنه لم يقع بين يديهما دراسات في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية في الحلقة الأولى في سلطنة عمان؛ ولهذا تأتي هذه الدراسة لتسد هذه الفجوة المعرفية. مضافاً إلى ذلك أن عدداً من الدراسات مثل: دراسة اليحيائي (2002)، ودراسة الكندي (2006)، ودراسة الخروصي (2011)، ودراسة العمري (2014)، أوصت بإجراء مزيدٍ من الدراسات على مهارات الأسئلة الصفية الشفوية في مختلف المراحل التعليمية.



www.mecsaj.com/ar

ومن خلال خبرة الباحثين في مجال تدريس اللغة العربية والإشراف على تعليمها لمدة تقترب من العقدين من الزمان لاحظنا وجود بعض القصور في الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الصياغة والطرح وتلقي الإجابة أثناء التفاعل الصفّي، إذ إن بعض معلمات المجال الأول يكثرن من صياغة الأسئلة الشفوية في المستويات الدنيا على حساب المستويات العليا، كما أن بعضهن يقل اهتمامهن بمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية وتلقي إجابتها، وهذا قد يؤثر في تنمية مستويات التفكير ومهاراته لدى الطلبة وتحقيق مخرجات التعلم.

ومن خلال استطلاع الرأي الذي نفذه الباحثان للتثبت من وجود مشكلة بحثية مع بعض المشرفات التربويات للمجال الأول بلغ عددهن ثماني مشرفات تربويات، وبعض المعلمات الأول في الحلقة الأولى بلغ عددهن اثنتي عشرة معلمة أولى في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية من صياغة وطرح وتلقي الإجابات، وقد وجه إليهن السؤال الآتي: هل ترين أن معلمات المجال الأول يوظفن مهارات الأسئلة الصفية الشفوية (صياغة - طرح - تلقي) عند تدريسهن للمواد المقررة بصورة جيدة؟ وضح رأيك. وقد أظهرت نتائج الاستطلاع أن استجابات المعلمات تميل إلى ممارسة أسئلة التذكر والمعرفة من تصنيف "Bloom" بلوم بدرجة كبيرة، وقلة في استخدام أسئلة المستويات العليا كالتحليل والتقييم من معلمات المجال الأول، وهذا يؤكد وجود المشكلة البحثية. ومن كل ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، والتعرف إلى مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها من قبل معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البُرَيْمي في سلطنة عمان.

أسئلة الدراسة

1. ما مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البُرَيْمي؟
2. ما مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البُرَيْمي؟



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

أهداف الدراسة

تعرف مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البُريمي، وتعرف مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها من معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البُريمي.

أهمية الدراسة

يتوقع لهذه الدراسة أن تسهم في سد ثغرة عدم وجود دراسات في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية في ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البُريمي لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية - حسب اطلاع الباحثين - وتزويد القائمين على تدريب معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بقائمة مهارات توظيف الأسئلة الصفية الشفوية (الصياغة - الطرح - التلقي)؛ من أجل استخدامها في تدريب المعلمات أثناء الخدمة. وتقديم تغذية راجعة إلى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى فيما يتعلق بممارستهن لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية الأمر الذي قد يساعد على رفع كفاءتهن التعليمية. وتتزامن هذه الدراسة مع الجهود التي تبذلها هيئات التعليم في سلطنة عمان متمثلة في مجلس التعليم ووزارة التربية والتعليم؛ من أجل الارتقاء بمستويات الكفاءات الفنية التدريسية التي ينبغي أن يتصف بها المعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

حدود الدراسة

موضوعية: مهارات الأسئلة الصفية الشفوية (الصياغة، والطرح، والتلقي)، زمانية: العام الدراسي 2019، مكانية: محافظة البُريمي في سلطنة عمان، بشرية: معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى.



مصطلحات الدراسة

1. **المهارة:** تعرف المهارة بأنها: " قدرة المتعلم على استخدام القواعد والمبادئ والإجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر حتى استخدامها في عمليات التقويم" (علي، 2011، ص.38). وتعرف المهارة بأنها: "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة عملية التعلم" (شحاتة، والنجار، 2003، ص.15). وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: كفاءة معلمات المجال الأول في القيام بصياغة الأسئلة الصفية الشفوية، وطرحها، وتلقي إجاباتها بدرجة كبيرة من الدقة والإتقان والسرعة، وتقاس بواسطة أداة الدراسة بطاقة الملاحظة.
2. **الأسئلة:** يعرف السؤال في الاصطلاح التربوي بأنه: "جملة استفهامية أو طلبية، توجه إلى المتعلم؛ بغرض الحصول على إجابة لفظية، والحث على توليد الأفكار؛ من أجل لفت انتباههم إلى تحقيق هدف ما" (دروزة، 2005، ص. 224). ويعرف السؤال بأنه: "الاستخبار عن الشيء، أو ما يطلب من طالب العلم الإجابة عنه" (مجمع اللغة العربية، 2005، ص.411). وتعرف الدراسة الحالية السؤال إجرائياً بأنه: جملة استفهامية أو طلبية يطرحها المعلم أثناء تنفيذ الدرس، ويستطيع من خلالها أن يقيس فهم المتعلمين وإدراكهم لمحتوى الدرس. وتعرف الدراسة الحالية الأسئلة الصفية الشفوية إجرائياً بأنها: الأسئلة التعليمية (تمهيدية، بنائية، ختامية) التي توجهها معلمات المجال الأول إلى الطلبة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؛ بهدف استثارة التفكير لدى الطلبة، وتقويم مدى تحقق أهداف الدرس، وتتضمن المستويات الثلاثة: (الصياغة - الطرح - التلقي).
3. **الحلقة الأولى:** " تعليم موحد توفره الدولة لجميع أطفال السلطنة لمن هم في سن المدرسة ممن تتراوح أعمارهم بين 7- 10 ومدته أربع سنوات من الصف الأول إلى الصف الرابع، يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لمهاراتهم وقدراتهم" (وزارة التربية والتعليم، 2001، ص.5).
4. **محافظة البريمي:** إحدى محافظات سلطنة عمان الشمالية الغربية، تقع بمحاذاة الحدود مع إمارة العين في دولة الإمارات العربية المتحدة، تضم ثلاث ولايات: محضة، والسنية، والبريمي، وقد نالت محافظة البريمي قسطاً كبيراً من النهضة التعليمية في الزمن الحالي.



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

منهج الدراسة:

وظفت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يُعني بوصف الظاهرة دون تدخل من الباحث، وجمع البيانات المتعلقة بها، باستخدام بطاقة الملاحظة، ثم القيام بتحليلها، واستخراج نتائجها، وذلك لقياس مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، ويعرف العساف (2010، ص.177) المنهج الوصفي بأنه: "المنهج الذي يقوم فيه الباحث بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها".

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البريمي، والبالغ عددهن (167) معلمة حسب الإحصاءات الصادرة من قسم الإحصاءات والمؤشرات بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي (وزارة التربية والتعليم، 2019). أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة التعيين العشوائي العنقودي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (25) معلمة، بنسبة 6.68% من مجتمع الدراسة، ويُعد هذا العدد كافيًا لإجراء الدراسة، حيث تمت ملاحظة كل معلمة مرتين، بواقع 50 ملاحظة صفية.

متغيرات الدراسة:

المستقل: معلمات المجال الأول، والتابع: مهارات الأسئلة الصفية الشفوية.

أداة الدراسة:

تم إعداد بطاقة ملاحظة لمعرفة مدى ممارسة عينة الدراسة للأسئلة الصفية الشفوية، إذ تعد بطاقة الملاحظة من الأدوات المهمة والأساسية لجمع البيانات في البحوث العلمية، والمعلومات المراد جمعها من مجتمع الدراسة. أما بالنسبة لصدق الأداة فقد تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية، على ستة عشر من المحكمين، من ذوي الخبرة والتخصص في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم التربوي وعلم النفس؛ وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم فيها، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم إخراج بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية المعدلة.



أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم بقياس ثبات الاتساق الداخلي لمحاولر بطاقة الملاحظة، وذلك بتطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية، وقد تمت ملاحظة 5 معلمات من المجال الأول في الصفوف من 1-4 لمدة حصة كاملة، وتمت ملاحظة كل معلمة مرتين، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط كرونباخ - ألفا (Cronbac Alpha)، ولقد تم إدخال نتائج الزيارات في برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وقد بلغت نسبة معامل الثبات 0.90 عند مستوى دلالة 0.05، وهي نسبة ثبات عالية.

إجراءات الدراسة:

تم الاطلاع على الأدبيات والمراجع والدراسات السابقة؛ من أجل بناء مقدمة الدراسة وإطارها النظري وتحديد مشكلتها، وصياغة أسئلتها، وتبيان أهدافها وأهميتها ومحدداتها ومصطلحاتها، ومن ثم تحديد التصميم البحثي المناسب لهذه الدراسة، وتحديد المجتمع والعينة، وبناء الأداة البحثية وإيجاد صدقها وثباتها، وبعد ذلك تطبيق الأداة، وتفرغ البيانات في برنامج SPSS ومعالجة البيانات وتفسيرها والخرج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، وذلك لإيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية؛ لتوصيف الإجابات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي للعبارات. وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Alpha – Cronbach) لإيجاد ثبات بطاقة الملاحظة، كما تم استخلاص البيانات والمتغيرات وتلخيصها من خلال الإحصاء الوصفي (مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت) والتوزيع الطبيعي للدرجات. وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور بطاقة الملاحظة، وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

معايير الحكم على النتائج:

من أجل الحكم على محاور الدراسة لتوفير مقارنات بين الاستجابات المتعلقة بقياس مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البُريمي، اعتمد على التقدير التالي، كما أشار إليه أبو علام (2006).

أعلى قيمة – أدنى قيمة ÷ عدد الخلايا $5 - 1 = 4 \div 5 = 0.8$ ، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) معيار الحكم على نتائج الدراسة

الدرجة	مدى الممارسة	الدرجة
مرتفعة جدا	5 - 4.20	5
مرتفعة	4.20 - 3.40	4
متوسطة	3.40 - 2.60	3
قليلة	2.60 - 1.80	2
قليلة جدا	1.80 - 1	1



نتائج الدراسة ومناقشتها

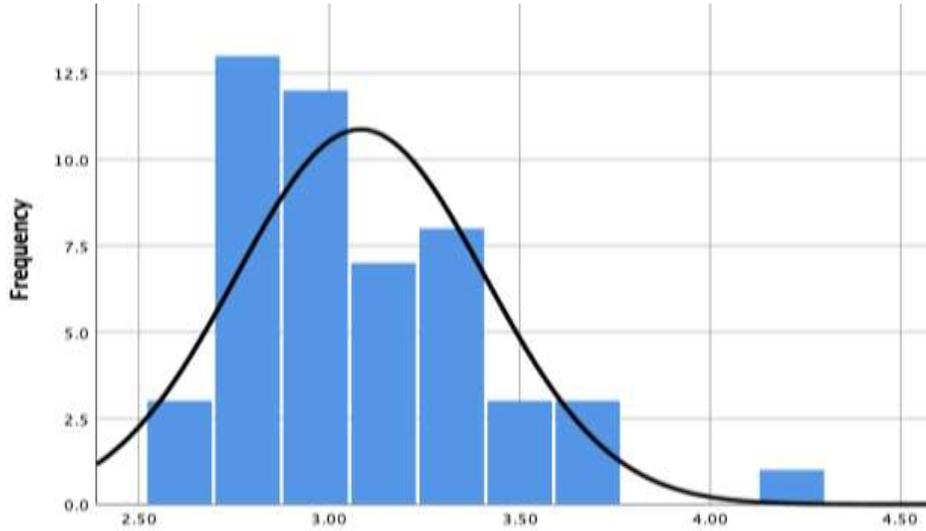
الإحصاء الوصفي:

أوضح جدول (2) الإحصاء الوصفي لاستجابة عينة الدراسة لمدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي.

جدول (2) الإحصاء الوصفي لمدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية

الإحصاء	القيمة
العدد	50
المتوسط الحسابي (Mean)	3.0821
الوسيط (Median)	3.0000
المنوال (Mode)	2.79
الانحراف المعياري (Std. Deviation)	.32759
التباين (Variance)	.107
الالتواء (Skewness)	.5905
التقلطح (Kurtosis)	.8835
المدى (Range)	1.61
أقل قيمة (Minimum)	2.61
أعلى قيمة (Maximum)	4.21

يبين جدول (2) الإحصاء الوصفي لمدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية كالاتي: عدد أفراد العينة بلغ 50 معلمة في المجال الأول، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي العام 3.08، كما بلغ الانحراف المعياري 0.327، وبلغ الوسيط 3.00، وبلغت قيمة المنوال 2.79، وهذه القيم متقاربة من بعضها البعض مما يقدم مؤشرا جيدا على انتشار البيانات حول المتوسط بصورة متقاربة. في حين بلغت قيمة التباين 0.107، وبلغت قيمة المدى 1.61، وبلغت أقل قيمة 2.61 كما بلغت أعلى قيمة 4.21، ومن المعطيات السابقة للإحصاء الوصفي يُلاحظ أن قيمة الالتواء 0.5905، وبلغت قيمة التقلطح 0.8835. ويظهر أن قيمة الالتواء والتقلطح محصورة بين +1 و -1 ويدل هذا على أن التوزيع طبيعي إلى حد ما.



شكل (2) منحنى توزيع استجابات العينة لأسئلة الدراسة

يبين الشكل (2) وجود التوزيع الطبيعي للبيانات وتوزيع البيانات حسب المنحى الجرسى الواضح على الشكل، ومعنى ذلك أن البيانات تتوزع طبيعياً، ويمكن تحليلها واستخراج النتائج حسب الإحصاءات التي اعتمدها الدراسة.

1. الإجابة عن السؤال الأول: ما مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المحاور الرئيسة لدراسة مدى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية بمحافظة البريمي. وجدول (3) يبين ذلك.



الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة)
لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة (ن=50)

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المحور الأول: صياغة الأسئلة الصفية الشفوية	3.22	.462	متوسطة
2	المحور الثاني: طرح الأسئلة الصفية الشفوية	3.17	.408	متوسطة
3	المحور الثالث: تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية	2.79	.446	متوسطة
	المتوسط العام	3.06	.327	متوسطة

يتضح من جدول (3) بأن مستوى الممارسة بشكل عام لمحاور الدراسة، كانت ضمن الدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي مقداره 3.06، وانحراف معياري بين 3.27، ويمكن تفسير ذلك بأن ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية متوسطة؛ بمعنى أنهن بحاجة إلى مزيد من التدريب على تقنيات توظيف الأسئلة الصفية الشفوية من حيث: الصياغة والطرح والتلقي، كما يمكن أن يكون ذلك بسبب الأدوار التي تمارس من قبل الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، ولكنها في الوقت نفسه تحتاج إلى مزيد من المتابعة في الإجراءات التنفيذية لهذه العملية من التفاعل اللفظي؛ ولعل فاقد التدريب من البرامج التدريبية المنفذة من قبل الجهات التدريبية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي كان سببا من الأسباب التي تقف وراء هذه النتيجة.

وقد أشارت بعض معلمات المجال الأول في تفسير هذه النتيجة أنهن كن يمارسن الأسئلة الصفية الشفوية من حيث الصياغة والطرح والتلقي بصورة عفوية تلقائية؛ مما أسفر عن هذه النتيجة، وربما كان يمكن أن تكون درجة الممارسة في مستوى أعلى لونت تلك الممارسات تصدر من قبل معلمات المجال الأول في محافظة البريمي بصورة مخططة.

ويتفق هذا التفسير مع ما جاء في النظرية التي تبنتها الدراسة الحالية: النظرية السلوكية للعالم "Skinner" سكينر، والنظرية البنائية للعالم "Jean Piaget" جان بياجيه من أن التفاعلات المتعلقة بعمليات التدريس التي تقوم بها معلمات المجال الأول، ينبغي أن تكون عاملاً محفزاً على تحسين عملية التعلم، من خلال تنوع الأسئلة الصفية الشفوية في مستوياتها وأساليب إدارتها.



ويؤكد المبروك (2016) أن الأسئلة الصفية الشفوية ينبغي أن تلعب دوراً مهماً في تنمية القدرات العقلية للطلبة، لاسيما العليا منها، من خلال التنوع قفي مستوياتها ومهاراتها، ويرى ضرورة أن تكون ممارستها وفق قواعد التفاعل الصفّي النشط، وأن تكون بدرجة عالية في المواقف الصفية من حيث الممارسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الكندي (2006) في أن أداء المعلمين كان متوسطاً في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية الثلاث: صياغة الأسئلة، وطرحها، وتلقي الإجابة، وبنسبة 65.33%. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العياصرة (2011) في أن أداء المعلمين كان مرتفعاً في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية الثلاث: صياغة الأسئلة، وطرحها، وتلقي الإجابة بنسبة بلغت 72%. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمحاور الفرعية المكونة لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية (صياغة – طرح – تلق) على النحو الآتي:

أ) **صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:** ويبين جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة لمحور صياغة الأسئلة الصفية الشفوية.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لصياغة الأسئلة الصفية الشفوية (ن = 50)

ر	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الممارسة
1	تصوغ المعلمة الأسئلة حسب مقتضيات الدرس.	4.02	.742	مرتفعة
2	تصوغ المعلمة الأسئلة غير المركبة.	3.90	.931	مرتفعة
3	تتجنب المعلمة الأسئلة التي تعتمد على التخمين.	3.74	.803	مرتفعة
4	تصوغ المعلمة أسئلة للربط بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة.	3.20	.728	متوسطة
5	تنوع المعلمة في مستويات صياغة الأسئلة: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل،	3.18	.919	متوسطة
6	تصوغ المعلمة الأسئلة صياغة صحيحة لغوياً.	2.96	.989	متوسطة
7	تراعي المعلمة المستويات العليا للأسئلة عند صياغتها.	2.96	1.029	متوسطة
8	تصوغ المعلمة الأسئلة صياغة إجرائية.	2.84	.817	متوسطة
9	تصوغ المعلمة أسئلة غير موحية بالإجابة.	2.78	.708	متوسطة
10	تصوغ المعلمة الأسئلة مراعية الفروق الفردية للطلبة.	2.66	.895	متوسطة
	المجموع الكلي	3.22	.462	متوسطة



يتضح من الجدول (4) بأن مستوى صياغة الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البُريمي وقعت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره 3.22، وانحراف معياري مقداره 4.62. وربما يعود ذلك إلى القدرة المتوسطة لدى بعض معلمات المجال الأول على صياغة أسئلة صفية شفوية واضحة المعنى، خالية من المصطلحات الصعبة؛ وذلك لتمكن البعض منهن إلى حد ما من ترتيب كلمات السؤال وألفاظه بشكل منطقي، والابتعاد عن الأسئلة الغامضة المربكة للطلبة، كما يمكن أن يعود ذلك إلى رغبة بعض معلمات المجال الأول في بث روح التنافس بين المجموعات الصفية أثناء صياغة الأسئلة؛ لمعرفة أي المجموعات أفضل، بالإضافة إلى التزام بعض معلمات المجال الأول بحضور المشاغل والورش التربوية من المشرفات التربويات، ولكن على الرغم من ذلك فإن بعض المعلمات بحاجة إلى تطوير مهارات صياغة الأسئلة الشفوية لديهن، وإلى تنمية مهارات الصياغة اللغوية الإجرائية للسؤال الموجه للطلبة، واكتسابهن مهارات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، القابلة للقياس والملاحظة، بحيث تكون قصيرة، وغير مركبة، ولا توحى بالإجابة للطلبة.

ويؤكد العياصرة (2011) على أن صياغة الأسئلة الصفية الشفوية من المهارات المهمة، والتي يعبر بها السؤال عن مضمونه باستخدام الكلمات، وهذا يعني إنه ينبغي على المعلمة أن تصوغ الأسئلة الصفية الشفوية التي ستطرحها على طلبتها بشكل واضح ودقيق، وأن تكون قصيرة، ومختصرة، وقابلة للملاحظة والقياس، كما يشير بأن الأسئلة التي لا تتوافر فيها شروط الصياغة الصحيحة؛ تؤدي إلى ضياع الوقت، وعدم الوصول إلى النتيجة المحددة. وحصلت العبارة " تصوغ المعلمة الأسئلة حسب مقتضيات الدرس " على أعلى متوسط حسابي بلغ 4.02 بانحراف معياري 7.42. وهي درجة ممارسة مرتفعة، ويُعزى ذلك إلى التوجيه الدائم، والمتابعة المستمرة من قبل المشرفات التربويات أثناء الزيارات الإشرافية على ضرورة ربط الأسئلة الصفية الشفوية بأهداف الدرس، وموضوعه أثناء صياغة الأسئلة الصفية الشفوية، كما يمكن أن يعود ذلك إلى خبرة المعلمة في المجال الأول، ووضوح أهداف الدرس في ذهنها؛ مما يجعلها تصوغ أسئلة مرتبطة بمقتضيات الدرس من حيث التدرج في صياغة الأسئلة التي تتناسب مع أهداف الدرس وموضوعه، وتنفيذ الاستراتيجية التي تلائم أهداف الدرس، وعدم الخروج عن الموضوع،



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

بالإضافة إلى خبرة المعلمات وتمكنهن من الصياغة الصحيحة للأسئلة الصفية الشفوية أثناء التفاعل اللفظي. بينما حصلت عبارة " تصوغ المعلمة الأسئلة مراعية الفروق الفردية للطلبة" على أقل متوسط حسابي بلغ 2.66، وانحراف معياري بلغ 0.895. وهي درجة متوسطة في الممارسة، وربما يعود ذلك كما أظهرت الملاحظات الصفية إلى أن بعض معلمات المجال الأول في محافظة البريمي قلما يصغن الأسئلة الصفية الشفوية بمستويات متنوعة وبأساليب مختلفة؛ لمراعاة للفروق الفردية بين الطلبة؛ لذلك لوحظ أثناء إجراء عمليات الملاحظة الصفية أن بعض الأسئلة جاءت على نمطية واحدة من حيث الصياغة، وهي قلما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الكندي (2006) في أن مستوى تطبيق المعلمين لمهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.07 بنسبة 69%، وتتفق كذلك مع دراسة آل حيدان (2008) في أن مستوى تطبيق المعلمين لمهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة متوسطة بلغت 1.99، وبنسبة 66.33%. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العمري (2014) في أن مستوى تطبيق المعلمين لمهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة مرتفعة بعد تطبيق البرنامج، إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.49، وانحراف معياري 0.09.

ب) طرح الأسئلة الصفية الشفوية: يبين جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة لمحور طرح الأسئلة الصفية الشفوية.



جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة)
ل طرح الأسئلة الصفية الشفوية (ن = 50)

ر	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الممارسة
1	تتجنب المعلمة طرح الأسئلة التي تربك الطلبة.	3.64	.827	مرتفعة
2	ت طرح المعلمة السؤال بنبرة صوت مسموعة للجميع.	3.64	.663	مرتفعة
3	تضبط المعلمة الصف قبل طرح الأسئلة.	3.40	.728	مرتفعة
4	تنوع المعلمة من نبرات صوتها أثناء طرح السؤال.	3.24	.847	متوسطة
5	تستثير المعلمة دافعية الطلبة للمشاركة في الإجابة.	3.20	.606	متوسطة
6	تنوع المعلمة في أساليب طرح الأسئلة بين الطلبة.	3.14	.808	متوسطة
7	تتجنب المعلمة تحديد اسم الطالب قبل توجيه السؤال.	3.06	1.038	متوسطة
8	ت طرح المعلمة الأسئلة بشكل مثير لتفكير الطلبة.	2.90	.763	متوسطة
9	تبتعد المعلمة عن تكرار طرح الأسئلة بالصياغة نفسها.	2.84	.510	متوسطة
10	توازن المعلمة بين مستويات الأسئلة المطروحة.	2.66	.745	متوسطة
	المجموع الكلي	3.17	.408	متوسطة

يتضح من جدول (5) بأن مستوى طرح الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البريمي وقعت في الدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي مقداره 3.17، وانحراف معياري 408. ، وربما يُعزى ذلك إلى أن مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية لدى معلمات المجال الأول يحتاج إلى تطوير بعض المهارات المتعلقة بهذا المحور، مثل تنوع المعلمة لنبرات صوتها في أثناء طرح السؤال، أو طرح الأسئلة بشكل يستثير تفكير الطلبة، ويمكن لهذه المهارات أن تتحسن كما أكد العياصرة (2004) باستخدام استراتيجيات حديثة ذكية في طرح الأسئلة، عبر ربطها بموضوع الدرس بشكل يُثير تفكير الطلبة للتعلم، وابتعد عن الطرق والأساليب القديمة في طريقة طرح الأسئلة. وحصلت العبارة " تتجنب المعلمة طرح الأسئلة التي تربك الطلبة". على أعلى متوسط حسابي بلغ 3.64، وانحراف معياري بلغ 827. وبدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى أن المشرفات التربويات، والمعلمات الأول، ولجان المتابعة يؤكدون على ضرورة الابتعاد عن الأسئلة المربكة للطلبة، وقد يعود أيضا إلى إدراك معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى إلى أن مثل هذه الأسئلة الصفية الشفوية المربكة تفقد الطلبة القدرة على التركيز وتؤدي إلى التشتت،



www.mecsjs.com/ar

وخاصة عندما تطرح المعلمة أكثر من سؤال على الطلبة في وقت واحد، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في نتيجة المحور الأول صياغة الأسئلة الصفية الشفوية في الجدول (4)، إذ حصلت العبارة " تصوغ المعلمة الأسئلة غير المربكة" على درجة ممارسة مرتفعة بمتوسط حسابي مقداره 3.90 وانحراف معياري 0.931. وبالتالي فهناك اتفاق على أن صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وطرحها يبتعد عن نمطية الأسئلة المربكة. وفي الجهة المقابلة حصلت العبارة " توازن المعلمة بين مستويات الأسئلة المطروحة." على أقل متوسط حسابي بلغ 2.66 بانحراف معياري 0.745.

ودرجة ممارسة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى أن المتابعة والتوجيه الهادف إلى تنويع مستويات الأسئلة المطروحة من قبل المعنيين بالمتابعة والإشراف الفني يحتاج إلى مزيد من الجهود، وكذلك في ممارسات التدريب الميداني فإن معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي بحاجة إلى التدريب على مزيد من الآليات المساعدة على صياغة أسئلة صفية توازن بين مستويات الأسئلة المطروحة للمعلمة حول إكسابها مهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية، مراعية التنوع في مستوياتها أثناء الموقف الصفّي، وربما يعود ذلك أيضاً إلى أن معظم أسئلة بعض المعلمات تتركز حول المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والفهم، والابتعاد عن أسئلة المستويات المعرفية العليا التي تتطلب عمليات عقلية، وكذلك قد يعود إلى أن أداء بعض المعلمات يحتاج إلى مزيد من التطوير في دراسة تصنيف "Bloom" بلوم مع التركيز على النسبة والتناسب الملائم لطلبة الحلقة الأولى. ويؤكد كلٌّ من خليفة، وأبو محفوظ (2013) على أنه ينبغي على المعلمين التركيز على أهمية الموازنة بين الأسئلة الصفية الشفوية ذات المستوى الإدراكي المتدني، والمستوى الإدراكي العالي؛ من أجل تحفيز الطلبة على التفكير المثمر في جميع المستويات والمراحل الدراسية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الكندي (2006) في أن أداء المعلمين في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ 1.75 ونسبته 58.33%، وكذلك تتفق مع دراسة آل حيدان (2008) في أن مستوى تطبيق المعلمين لمهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي 2.29 ونسبته 76.33%.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العمري (2014) في أن أداء المعلمات في مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ 2.55 ونسبته 93%، كما تختلف مع دراسة فريال، وعودة (2014) في أن أداء المعلمين لمهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.13، والانحراف المعياري 0.48.



ت) تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية: يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للعبارات المكونة لمحور تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) لتلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية (ن = 50).

ر	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الممارسة
1	تقدم المعلمة التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة.	3.38	.753	متوسطة
2	تعزز المعلمة الإجابات الصحيحة.	3.32	.587	متوسطة
3	تكرر المعلمة بعض إجابات الطلبة بأسلوبها؛ ليستوعبها الجميع.	3.24	.555	متوسطة
4	تستمع المعلمة لإجابات الطلبة دون مقاطعة.	2.94	1.058	متوسطة
5	تنظم المعلمة إجابات الطلبة.	2.90	.707	متوسطة
6	تشعر المعلمة الطلبة بأهمية إجاباتهم.	2.82	.896	متوسطة
7	تنتظر المعلمة وقتاً مناسباً (3-5) ثوان قبل تلقي الإجابة.	1.92	1.027	قليلة
8	تستعين المعلمة بالإيحاءات غير اللفظية التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الإجابة.	1.82	.774	قليلة
	المجموع الكلي	2.79	.446	متوسطة

يتضح من جدول (6) بأن مستوى تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البريمي جاء بدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي 2.79، وانحراف معياري 446، وربما يُعزى ذلك إلى احتياج معلمات المجال الأول إلى مزيد من التدريب والتطوير في مهارات تلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية المطروحة، وتقديم التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة، وتعزيز الإجابات الصحيحة، وتنظيم إجابات الطلبة بالإضافة إلى إعطاء الطالب وقتاً كافياً للإجابة، وكذلك التدريب على استخدام الإيحاءات غير اللفظية، ولغة الجسد التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الإجابة، ويلاحظ بأن المحور الثالث تراوحت المتوسطات فيه ما بين المتوسطة والقليلة بخلاف المحورين الأول والثاني الذين تراوحت المتوسطات فيهما بين المرتفعة والمتوسطة، وربما يقدم هذا دلالة على أن مستوى إتقان المهارات المتعلقة بتلقي الإجابة عن الأسئلة الصفية الشفوية يحتاج إلى مزيد من التطوير مقارنة بالمحورين الأول والثاني. وحصلت العبارة " تقدم المعلمة التغذية الراجعة للإجابات الخاطئة " على أعلى متوسط حسابي بلغ 3.38 بانحراف معياري 753.



وبدرجة ممارسة متوسطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن إدراك معلمات المجال الأول لتقديم التغذية الراجعة للإجابات الصحيحة والخاطئة يقع في المستوى المتوسط، إذ إنها بمثابة تقييم بنائي مستمر في الموقف التعليمي، ولعل ضيق وقت التعلم وازدحامه بمزيد من الكم المعرفي، مع التركيز على بعض المهارات التعليمية في الأساسيات المهمة لطلبة الحلقة الأولى قد يجعل المعلمة أحيانا تطبق مهارة تقديم التغذية الراجعة عقب تلقي الإجابة عن السؤال المطروح وأحيانا أخرى قد تغفلها.

وقد أكد سيّد (2019) أن مهمة تقديم التغذية الراجعة على أعمال الطلبة الشفوية أمر جدير بالاهتمام في مدرسة القرن الحادي والعشرين، وينبغي أن يوليها المعلمون اهتماما كبيرا؛ لأنها النصف الآخر من البناء المعرفي للطلاب، واعتبر أن التغذية الراجعة من الحقوق الأصيلة للطلاب المتعلم والتي لا يجوز التساهل فيها تحت أي ظرف من الظروف. بينما حصلت العبارة " تستعين المعلمة بالإيحاءات غير اللفظية التي تشجع الطلبة على الاستمرار في الإجابة " على أقل متوسط حسابي بلغ 1.82 بانحراف معياري 0.774، بدرجة ممارسة قليلة، ويعني ذلك بأن معلمات المجال الأول في محافظة البريمي بحاجة إلى ممارسة أفضل وأشمل للغة الجسد واستخدام تعابير الوجه، ولغة العينين، وحركة الرأس، وحركة اليدين، والابتسامة؛ لأن لها دوراً فاعلاً وأثراً واضحاً في إيصال المعلومات، أو الإيحاء بها بدون استخدام العبارات اللفظية، وقد اشارت بعض معلمات العينة المستهدفة إلى أن معلمات المجال الأول بحاجة إلى مزيد من التدريب على هذه التقنية في الممارسات التدريسية، وبالتالي فإن قلة التدريب على هذه الفنيات ربما يكون سببا مباشرا، كما أن متابعة الباحثين للنشرات التربوية التي تُدعم بها معلمات المجال الأول من قبل الدوائر الفنية المختصة يؤكد هذا الاستنتاج، ناهيك عن بعض التقصير في جانب الإنماء المهني الذاتي كما أكدته بعض معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي.

وأكد عبد الغفور (2018) على أن استخدام لغة الجسد لها أهمية كبيرة في تجسيم المواقف التعليمية؛ لذلك ينبغي على معلمات المجال الأول التعامل بها مع الطلبة في الموقف التعليمية بغض النظر عن أعمارهم، أو نوعهم، أو مستوياتهم التحصيلية؛ لما لها من أثر في إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، وتقريب معنى التعلم له.



وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الكندي (2006) في أن أداء المعلمين في مهارة تلقي الإجابة جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.00 وبنسبة 66.67%، كما تتفق مع دراسة العمري (2014) أن أداء المعلمات في مهارة تلقي الإجابة جاء بدرجة متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي 2.33، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة آل حيدان (2008) إذ بلغ مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة تلقي الإجابات درجة مرتفعة بلغت 85%، بالإضافة إلى دراسة بركات (2010) إذ بلغت مهارة تلقي الإجابة نسبة مرتفعة بلغت 72%، وكذلك مع دراسة العياصرة (2011) التي جاء أداء المعلمين فيها بدرجة مرتفعة 72%.

2. الإجابة عن السؤال الثاني: ما مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى بمحافظة البريمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول حسب تصنيف "Bloom" بلوم لمستويات الأسئلة الصفية: الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم.

الرتبة	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الممارسة
1	التذكر	4.33	0.741	مرتفعة جدا
2	الفهم	3.79	0.645	مرتفعة
3	التقويم	3.66	0.546	مرتفعة
4	التطبيق	3.34	0.705	متوسطة
5	التحليل	3.29	0.410	متوسطة
6	التركيب	1.44	0.066	قليلة جدا

يوضح الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمستويات الأسئلة الصفية التي تراوحت بين 1.44 - 4.33، وهي بهذا بين المرتفعة جدا والقليلة جدا. كما يُلاحظ من جدول (7) أن معظم أسئلة المعلمات تركزت في مستويات: التذكر، والفهم، والتقويم من مستويات "Bloom" بلوم المعرفية، وقد لوحظ استخدام المعلمات لهذه المستويات الثلاثة في جميع الحصص التي تمت ملاحظتها بصورة تراوحت بين المرتفعة جدا والمرتفعة،



وربما يعزى سبب ارتفاع مستويي التذكر والفهم الذين حصلوا على متوسطين حسابيين على التوالي: 4.33، 3.79 إلى أن صياغة الأسئلة وطرحها فيهما سهلة مقارنة بالأسئلة في المستويات العليا، وهي الأسئلة الأكثر ممارسة في سياق الموقف التعليمي، والتي لا تتطلب جهدا فكريا كبيرا ولا مهارة راقية في صياغتها وإعدادها. وفيما يتعلق بمستوى التقويم فقد جاء مرتفعا أيضا بمتوسط حسابي مقداره 3.66، وهذه ممارسة جيدة إذ إن مستوى التقويم من المستويات العليا التي يُطلب فيها رأي الطالب وتقييمه للمعطيات التي يدرسها، وهو ينم عن إدراك معلمات المجال الأول لهذا المستوى وأهميته في مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين.

وقد أشار خليفة، وأبو محفوظ (2013) إلى أن على المعلم أن يربط بين الأفكار، وأن يتوسع في تفكيره، مما يعني ضرورة توظيف المعلم للأسئلة الصفية الشفوية ذات المستويات العليا والدنيا بدرجة من التوازن، وأن يدرك خصائص كلا النوعين من مستويات الأسئلة، والتمييز بينهما، فالمستويات الدنيا يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لتذكر المعلومات والحقائق وفهمها واسترجاعها، أما المستويات العليا يركز فيها على العمليات العقلية التي تستدعي الربط بين المعلومات، وبالتالي ينعكس ذلك على أفكار الطلبة بشكل فاعل وإيجابي. أما بالنسبة لمهاراتي التطبيق والتحليل، اللتين حصلنا على متوسطين حسابيين على التوالي 3.34، 3.29، وهما يقعان ضمن التصنيف المتوسط من حيث الممارسة، وهذا يدل على توظيف بعض معلمات المجال الأول لهاتين المهارتين حسب احتياجات الدرس، وما يتطلبه من إستراتيجيات التعلم، كما يدل على إدراك بعض معلمات المجال الأول لأهمية إتقان مهارتي التطبيق والتحليل في الموقف التعليمي، الذي بدوره يؤثر إيجابيا على تعلم الطلبة، ومساعدتهم في ربط كل ما تم تعلمه في المدرسة بمواقف واقعية من حياتهم. وعلى الرغم من ذلك فإن هذين المستويين ينبغي أن يرتفع متوسط مشاركتهم إلى أعلى من مرتبة المتوسط في تطبيقات الأسئلة الصفية الشفوية في الحلقة الأولى في المجال الأول في محافظة البريمي، علما بأن مناهج الحلقة الأولى يشيع فيها تطبيقات مستويي التطبيق والتحليل، وهذا الأمر في حد ذاته يساعد على الارتقاء بمتوسطات تطبيقاتها.

وفيما يتعلق بمهارة التركيب فقد حصلت على تقدير قليلة جدا بمتوسط حسابي مقداره 1.44، وقد يكون سبب ذلك - كما أفادت بعض معلمات المجال الأول اللاتي تمت ملاحظتهن - أن انخفاض استخدام معلمات المجال الأول لمستوى التركيب يعود لاعتقاد بعض المعلمات أن مثل هذه المستويات من الأسئلة تمثل صعوبة بالنسبة لطلبة الحلقة الأولى لحدائهم أعمارهم؛ لأنها تحتاج من المعلمة إلى تعمق كبير ومعرفة دقيقة بخصائص هذا النوع من الأسئلة، وتتطلب من الطلبة القدرة على تقديم مكونات المادة العلمية في صورة جديدة،



وتحتاج هذه الرؤية إلى معالجة فإن هذا التصور غير صحيح، حيث إن طالب القرن الحادي والعشرون بحاجة إلى اكتساب مهارات إبداعية خاصة؛ لتأهيله لتلبية متطلبات هذا القرن؛ ليتمكن من القدرة على التفكير المركب الإبداعي؛ ولذلك تحتاج بعض معلمات المجال الأول إلى معالجات للنهوض بتفعيل مستوى التركيب في الأسئلة الصفية الشفوية. ويشير نبهان (2015) إلى أنه على المعلمين أن يدركوا أهمية تنمية الإبداع لدى الطلبة، بحيث يدرّب المعلم طلبته على التفكير؛ لتنمية القدرة الإبداعية من خلال السماح للطلبة بالعمل في مشروعات مستقلة تساعدهم على اكتساب اتجاهات ومهارات جديدة، كما ينبغي على المعلم توجيه طلبته إلى التفكير في الاستعمالات غير العادية للأشياء، ويتم ذلك من خلال تهيئة المناخ الصفي للإبداع، وعلى المعلم أن يقوم بتحويل طريقة تدريسه من التلقين إلى التعلم النشط المبدع بالمشاركة والممارسة واستثارة التفكير لدى الطلبة، ومكافأة الإجابات المبدعة، بالإضافة إلى استخدامه لألفاظ جديدة في أسئلة التركيب مثل: ابتكر، أبداع. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشمري (2005) التي جاءت فيها مستويات: التذكر والفهم والتطبيق مرتفعة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة اليحيائي (2002)، ودراسة الكندي (2006) التي جاءت فيها مستويات التطبيق، والتقييم، والتحليل منخفضة.

ملخص النتائج

توصلت الدراسة الحالية إلى أن مستوى ممارسة معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية، كانت ضمن الدرجة المتوسطة، بمتوسط حسابي 3.08، وانحراف معياري 0.327، في حين حصل محور صياغة الأسئلة الصفية الشفوية على درجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره 3.22، وانحراف معياري 462. كما حصل محور طرح الأسئلة الصفية الشفوية على درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي 3.16، وانحراف معياري 408. وحصل محور تلقي إجابة الأسئلة الصفية الشفوية على درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي 2.79، وانحراف معياري 446، بينما جاءت مستويات الأسئلة الصفية الشفوية التي يشيع استخدامها لدى معلمات المجال الأول في الحلقة الأولى لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية على الترتيب التنازلي التالي: التذكر بمتوسط حسابي مقداره 4.33 بصفة مرتفعة جداً، يليه مستوى الفهم بمتوسط حسابي مقداره 3.97 بصفة مرتفعة، كذلك مستوى التقييم جاء بصفة مرتفعة وبمتوسط حسابي 3.66، أما مستوى التطبيق جاء بصفة متوسطة وبمتوسط حسابي 3.34، ويليه مستوى التحليل بمتوسط حسابي مقداره 3.29 بصفة متوسطة.



التوصيات

1. تنفيذ المزيد من البرامج التدريبية على مهارات الأسئلة الصفية الشفوية؛ بهدف الارتقاء بقدرات معلمات المجال الأول في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية، من حيث الصياغة والطرح والتلقي.
2. تركيز المشرفات التربويات والمعلمات الأوائل والإدارة المدرسية على توجيه ممارسة مهارات الأسئلة الصفية الشفوية ومستوياتها المختلفة نحو التنوع في المستويات.
3. توظيف المعلمات للإيماءات غير اللفظية أثناء تلقي الإجابات عن الأسئلة.
4. الارتقاء بتفعيل مستوى التركيب في ممارسات الأسئلة الصفية الشفوية.
5. التركيز على التطبيق العملي لهذه المهارات أثناء الإعداد الأكاديمي لمعلمات المجال الأول عن طريق التربية العملية، والتدريس المصغر.
6. تدريب المعلمات على اختيار الطرق الملائمة والاستراتيجيات الحديثة التي تعمل على زيادة مشاركة الطلبة في مهارات الأسئلة الصفية الشفوية أثناء التفاعل الصفّي.

المقترحات

1. إجراء دراسة تجريبية لأثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الأسئلة الصفية الشفوية.
2. إجراء مزيد من الدراسات على مهارات الأسئلة الصفية الشفوية باستخدام متغيرات أخرى.
3. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ لمعرفة مدى ممارستهم لمهارات الأسئلة الصفية الشفوية.



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

المراجع

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء. (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو عواد، فريال محمد. وأبو سنيينة، عودة عبد الجواد. (2014). خصائص الأسئلة الصفية التي يطرحها معلمو التربية الاجتماعية والوطنية في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، (1)41، 537-557.
- إبراهيم، مجدي. وحسيب الله، محمد. (2002). *التفاعل الصففي مفهومة وتحليله ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.
- آل حيدان، رجا. (2008). *واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أربها الثانوية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- بركات، زياد. (2010). فاعلية المعلم في ممارسة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها. *مجلة العلوم الإنسانية*، 46(2)، 6-31.
- الجلاّد، ماجد. (2001). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. *مجلة أبحاث اليرموك للعلوم الإنسانية والتربوية*، 17(1)، 45-83.
- حلوة، باسمة. (2016). آراء المعلمين في ممارساتهم مهارات طرح الأسئلة الصفية والتعامل مع إجابات التلاميذ. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 14(3)، 214-243.
- الخروصي، راشد. (2011). *واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- خليفة، غازي. وأبو محفوظ، صفا. (2013). مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئلة لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتها بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، 27(2)، 1-38.
- دروزة، أفنان. (2005). *الأسئلة الصفية والتقييم المدرسي*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سيد، عصام. (2019). *سلسلة التنمية المهنية للمعلم التغذية الراجعة*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.



www.mecsj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

- شحاته، حسن. (2016). إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن. والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، زينب. (2005). مدى تركيز أسئلة كتب اللغة العربية للصف الأول المتوسط على تنمية مهارات التفكير عند الطالبات حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، 107(4)، 36-42.
- صويلح، هناء. (2006). مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة صنعاء، اليمن.
- عباس، سعاد عبد الكريم. والبشير، أكرم عادل. (2008). مهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة التربية العملية. مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(2)، 311-320.
- عبد الغفور، نضال. (2018). لغة الجسد في العملية التعليمية التعلمية: أهميتها وأهم تطبيقاتها التربوية. جامعة القدس المفتوحة، مسترجع من <https://www.researchgate.net>
- عبيدات، هاني، ومنصور العرود. (2010). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصريف بإجابات الطلبة في مديرية لواء دير علا. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 10(2)، 33-47.
- العساف، صالح. (2010). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- العقيل، إبراهيم. (2003). مهارات الأسئلة الصفية والاختبارات التحصيلية. الرياض: دار الوراق.
- علي، محمد السيد. (2011). معجم موسوعة المصطلحات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العمري، فاطمة مسلم. (2014). أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الإسلامية بمحافظة ظفار مهارات طرح الأسئلة الصفية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- العياصرة، محمد عبد الكريم. (2004). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان. مجلة الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود، 17(2)، 71-72.

683



www.mecsj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

- العياصرة، محمد عبد الكريم. (2005). تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3 (1)، 215 – 229.
- العياصرة، محمد عبد الكريم. (2011). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لاستراتيجيات طرح الأسئلة الصفية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 5 (2)، 130-157.
- القاسم، وجيه. وعسيري، محمد. (2016) *المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية المعاصرة*. القاهرة: روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- قطامي، يوسف. (2004). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الكندي، محمد. (2006). *مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لمهارات طرح الأسئلة الصفية الشفوية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- المبروك، فرج. (2016). *التقويم والقياس التربوي الحديث بين الواقع والمأمول*. الجيزة: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- مجلس التعليم. (2017). *جهود حثيثة في سبيل الرقي بمنظومة التعليم في السلطنة*. مسقط: سلطنة عمان. مسترجم من: <https://omaninfo.om/module.php?module=topics-showtopic&ID=7293>
- مجمع اللغة العربية. (2005). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- نبهان، يحيى محمد. (2015). *الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (2001). *دليل عمل مدارس التعليم الأساسي*. سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2014، مارس). *الأسئلة الصفية ذات القدرات العليا*، ورقة عمل مقدمة لمشغل المشرفين التربويين، المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2016). *استمارة تقييم أداء معلم مجال/ مادة*، مسقط، سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2019). *دليل الإحصاء السنوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي*.



www.mecsaj.com/ar

المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية و التربوية (MECSJ)

العدد الثاني والعشرون (شباط) 2020

ISSN: 2617-9563

- وزارة التربية والتعليم. (2019). أثر استخدام أسئلة القدرات العليا في التحصيل الدراسي للتلاميذ. ورقة تدريبية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة البريمي قسم المجال الأول.
- اليحيائي، نصراء. (2002). الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المراجع الأجنبية

- Bloom, B. (2001). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Boyd, P., Hymer, B. and Lockney, K. (2015). *Learning Teaching: Becoming an Inspirational Teacher*. St Albans: Critical Publishing.
- Emily, H., Marletta, K., Dorothy, S., & Judy, W. (2001). Student and teacher questioning during conversations about science. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), p. 159-190.
- Kerry, T. (2002). *Explaining and questioning*. London: Nelson Thornes.
- Newmann, T. (2008). Questions the role of the teacher in the class period. *British Journal of Sociology of Education*, 39(5), 451-463.
- Toni, A., & Parse, F. (2013). The Status of Teacher's Questions and Students' Responses: The Case of an EFL Class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 564-569.
- Xiaojia, W. (2011). *Investigation and Research on the Present Situation of Teachers' Questioning in Junior Middle School*. Shanghai: Huadong Normal University Press.
- Zhang, L. (2018). A Survey of Effective Classroom Questioning in College English Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(9), 328-335.